

Schorb, Bernd

Stichwort: Medienpädagogik

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 1, S. 7-22



Quellenangabe/ Reference:

Schorb, Bernd: Stichwort: Medienpädagogik - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 1, S. 7-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44979 - DOI: 10.25656/01:4497

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44979>

<https://doi.org/10.25656/01:4497>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

EDITORIAL

Dieter Lenzen	Eine neue Zeitschrift für Erziehungswissenschaft!.....	3
---------------	--	---

SCHWERPUNKT: MEDIEN

Bernd Schorb	Stichwort: Medienpädagogik.....	7
Hartmut von Hentig	Jugend im Medienzeitalter.....	23
Stephan Sting	Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher	45
Yasuo Imai	Neue Medien im Spiegel der pädagogischen Diskussion in Japan (1984 – 1996).....	61
Marie B. Gillespie	Media, Minority, Youth and the Public Sphere	73
Sigrid Nolda	Distanzierte Familiaritäten. Zur möglichen Pädagogik von Fernseh-Familienserien.....	89

THEMA: JUGEND

Richard Münchmeier	Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie.....	103
--------------------	---	-----

THEMA: HISTORISCHE ANTHROPOLOGIE

Friedrich Cramer/ Klaus Mollenhauer	Dialog über Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie	119
--	---	-----

REZENSIONEN

Sigrid Nolda	Schwerpunktrezension Medien.....	127
Ortfried Schöffter	Bereichsrezension „Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung“	134
Dieter Nittel	Rezension: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.....	140
Impressum		U 2
Manuskripthinweise		U 3

Bernd Schorb

Stichwort: Medienpädagogik

Zusammenfassung

Medien, in ihrer ursprünglichen Wortbedeutung Vermittler, werden definiert als Objekt, Träger und/oder Mittler von Information. Mit dem Eindringen des Computers in nahezu alle Lebensbereiche haben Medien eine allumfassende Bedeutung für den Alltag der Menschen bekommen. Sie bestimmen die Bereiche der Reproduktion ebenso wie die der Produktion.

Die Pädagogik hat sich der Medien historisch in erster Linie als Hilfsmittel zur Veranschaulichung von Wissensbeständen bedient. Mit dem Aufkommen der Massenmedien und mit der Zunahme der Medien an Quantität und Bedeutung bildeten sich drei Schwerpunkte einer spezifischen Medienpädagogik heraus. Die normative Medienpädagogik stellt den Schutz der Heranwachsenden vor möglichen Gefährdungen durch mediale Inhalte heraus. Ihr wichtigste Mittel ist der Jugendmedienschutz, der sich manifestiert in einer Vielzahl von Einrichtungen und Bestimmungen zur Kontrolle medialer Inhalte. Der funktionalen Medienpädagogik ist es darum zu tun, Medien für die Vermittlung kognitiver Lehrinhalte einzusetzen. Sie nutzt analoge und digitale Medien als Strukturierer, Beschleuniger, Verbesserer und – mittels Computerprogrammen und Netzen – auch als Organisator von Lernen. Die reflexiv-praktische Medienpädagogik will die gesellschaftlichen Subjekte befähigen, Medien nicht allein zu rezipieren, sondern sie als Werkzeuge zum Erreichen selbstbestimmter kollektiver Ziele zu nutzen. Ihr ist es sowohl um die kritische Reflexion der vorhandenen Mediensysteme als auch um die aktive Handhabung von Medien als Mittel der reflektierten

Artikulation zu tun. Alle drei Richtungen der Medienpädagogik stehen, bedingt durch die Medienentwicklung vor der Aufgabe, ihre Arbeit neu zu bestimmen.

Eine wichtige Basis der Bestimmung von Inhalten und Aufgabenstellungen der Medienpädagogik ist die Medienforschung. Sie belegt die Rolle, die Medien für die Entwicklung junger Menschen spielen, als Quelle des Wissens, der normativen Orientierung und auch von Handlungsvorbildern. Die Medienforschung ebenso wie die Analyse der Medienentwicklung begründen die Zielsetzungen der Medienpädagogik, die in der aktuellen Diskussion unter dem Begriff Medienkompetenz subsumiert werden. Der Erwerb von Medienkompetenz beinhaltet zum ersten die Aneignung von Orientierungs- und Strukturwissen, um mediale Anwendungen und Netze in ihrer Komplexität zu erfassen, zum zweiten die Entwicklung kritischer Reflexivität als Fähigkeit Medienstrukturen in ihrer Einbettung in soziale und ökonomische Zusammenhänge zu analysieren, zum dritten Handlungsfähigkeit, Medien selbstbestimmt zu nutzen und auch technisch zu beherrschen und schließlich soziale und kreative Interaktion als Fähigkeit, Mediennutzung als kommunikativ soziales Handeln kreativ und phantasievoll zu gestalten.

Summary

As the original definition of media – as carrier and/or medium of information – makes clear, its actual meaning depends in large part on the context in which media is used. Today, as we approach the so-called information society, every-

body is talking about multimedia, or information and communication technologies. Computer related media are sure to play an increasingly dominant role in our daily lives.

In the past, the field of education's dealings with the media have generally been limited to using forms of media in order to expedite learning or demonstrate knowledge. With the invention of mass media early in this century – and especially with the invention of motion pictures – education also began to look at the contents communicated by various forms of media. Today, three major branches of pedagogy focus on media. Normative

media pedagogy tries to shield young people from potentially harmful influences in the media via the legal system. Functional media pedagogy uses media – in particular films and computer programs – to support, structure and improve learning. Reflexive-practical media pedagogy, with its principle of learning by doing, aims to enable societal subjects to become users instead of just consumers of media. Based on media research about how subjects relate to media and orient themselves on its contents, the primary aim of media education is described as „media competence“.

1 Zur Bestimmung des Begriffs

Medien sind Mittel der und Mittler von Informationen. Diese allgemeinste Definition des aus dem Lateinischen kommenden Fremdworts deckt den vielfältigen Bedeutungsgehalt dieses Begriffs ab. In einer Welt, in der Originäres, Naturwüchsiges zur schutzwürdigen Ausnahme und Vermitteltes, künstlich Produziertes zur Massenerscheinung geworden sind, bekommen Medien als Informationsmittler eine immer größere Bedeutung und werden tendenziell selbst zur medial zu vermittelnden Realität. Die übliche Trennung zwischen Realität und Medien, die letztere in der Funktion sieht, Reales in Information über die Realität zu transformieren, in Sprache, Bilder u.ä., um es weiterzugeben, geht dann verloren, wenn Medien zum Alltäglichen werden, wenn die Information über Medien zur Information über Realitäten und mehr noch, wenn die Information selbst zum Träger der Wirklichkeit wird. Die heute propagierte Zukunftsgesellschaft ist die ‚Informationsgesellschaft‘, deren Grundlage der Tausch digitaler Informationen ist. Diese Informationen dienen der willentlichen Generierung von Produktideen, sog. Simulationen, und von Produkten bis hin zu solchen der organischen Welt – denkt man an die Gentechnologie. Welche Folgen die tendenzielle Überformung des Natürlichen und des Sozialen durch das Mediale bzw. das Ineinsgehen von vermittelter und unmittelbarer Wirklichkeit hatte und haben wird, läßt sich historisch nachzeichnen, aktuell empirisch beobachten und prospektiv spekulieren – zumal ja die Folgen, wie auch deren Ursachen, dem Willen handelnder Menschen unterworfen sind.

Die zunehmend allumfassende Bedeutung der Medien ist schon im Begriff angelegt. Als Mittel und Mittler lassen sich viele Phänomene bezeichnen und umgekehrt fast alle Gegenstände, die eine Vermittlungsfunktion einnehmen. In seiner weitesten Auslegung werden als Medien auch lebende und imaginäre Personen benannt, der Lehrer beispielsweise als Medium der Wissens- und Verhaltensschulung oder der Verstorbene, der beim Spiel mit dem Irrationalen sein Wissen aus dem ‚Reich der Toten‘ in das der Lebenden überträgt. Grundsätzlich jedoch – und diese Definition soll auch im folgenden zugrunde gelegt werden – wird ein Medium als Objekt, als Träger und/oder als Mittler von Information verstanden. So sind die noch immer gebräuchlichsten Medien die Sprache und die Schrift bzw. Symbole. Sprache ebenso wie das Dargestellte und das Geschriebene tragen Informationen der menschlichen Gesellschaft und geben diese innerhalb der Gesellschaft weiter bzw. vermitteln sie. Die Kennzeichnung von Sprache und Schrift gleichermaßen

als Medien weist auf eine weitere Differenzierung des Begriffs Medium hin. Während das Medium *Sprache* dem Menschen unmittelbar zur Verfügung steht, bedarf die *Schrift*, um ihre Funktion als Vermittler erfüllen zu können eines weiteren Mediums, eines Mittels der Konservierung. Die Schrift ist also ein Medium, das dem Menschen nur mittelbar, über ein Trägermedium – meist Papier – zur Verfügung steht.

Es ist zu unterscheiden zwischen Medien, über die der Mensch unmittelbar, und solchen, über die er nur mittelbar verfügen kann. Medien, die der Person unmittelbar zur Verfügung stehen, werden *personale Medien* genannt. Hierunter fallen Motorik, Gestik, Mimik und die Sprache. *Apersonale Medien* im Gegensatz hierzu sind alle diejenigen, die die Information zum Zwecke der Vermittlung materialisieren. Hierunter fallen sowohl Demonstrationsobjekte, z.B. architektonische Modelle, als auch Abbildungen, die auf Träger gebannt sind und fixierte und konservierte Symbole, wie die auf eine Tafel, ein Papier oder eine Diskette aufgezeichnete Schrift.

Will man die vielfältige Verwendung des Medienbegriffs nachzeichnen, so muß man eine weitere Unterscheidung treffen, nämlich die zwischen technisch inhaltlichen und technischen Speicher- und Reproduktionsmedien. Die Schrift als Medium begegnet uns in der Regel als fixierter Inhalt, als Brief, e-mail, Buch, CD o.ä. Letztere werden, wenngleich sie uns materialisiert gegenüberreten, als Inhalte wahrgenommen und daher als *inhaltliche Medien*, oder, mit einem Amerikanismus, als *Software* bezeichnet. Nun benötigen viele dieser Träger und Mittler von Inhalten wiederum selbst Gerätschaften zur Aufzeichnung, Speicherung und Wiedergabe, also zur Aufbereitung von Inhalten in einer Form, die sie der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich macht. Diese Medien, die mediale Inhalte für Träger- bzw. Inhaltsmedien bzw. Software aufbereiten, werden *technische Medien* oder – inzwischen gebräuchlicher – *Hardware* genannt. Wenn wir heute beispielsweise das Medium Schrift nutzen, dann bedienen wir uns meist mehrerer Medien. Zur Aufzeichnung und Gestaltung von Schriftsätzen gebrauchen wir ein Schreibprogramm als Software und den Rechner zur Aufzeichnung als Hardware. Gespeichert wird das Schriftstück auf Diskette und wiedergegeben auf dem Medium Bildschirm oder via Computer und durch ein weiteres technisches Medium, den Drucker auf dem Medium Papier. In dem Sinne eines Mittlers und Vermittlers von Informationen sind wir heute mit einer Vielzahl und mit immer neuen Medien konfrontiert, als gespeicherte Inhalte, als Speicher für Inhalte und als Darsteller von Inhalten. Da diese Inhalte heute nicht mehr nur die Form von gestalteten Werken, von Artikeln, Filmen, Musikstücken u.ä. haben, sondern z.B. auch Steuerprogramme für andere Medien und für Maschinen sein können, werden Inhalte in der Regel als *Informationen* bezeichnet. In diesem Sinne ist dann auch die Informationsgesellschaft keineswegs eine informierte, sondern eine, die nicht nur auf dem Austausch von Arbeit und Arbeitsprodukten, sondern wachsend auf dem von Informationen basiert.

Das heute zentrale Medium, der Computer, erlaubt jedoch nicht nur die Speicherung und Wiedergabe von Informationen, sondern auch deren Be- und Erarbeitung. Heutige Medien generieren und gestalten Inhalte bzw. Informationen, nehmen sie wahr und auf, speichern sie, ändern sie und geben sie in unterschiedlichen Erscheinungsformen wieder, als binäre Impulse, als Ziffern, als Worte, als Bilder usw.

Ein letztes entscheidendes Moment, das heutige Medien auszeichnet, wird meist unter dem Begriff *Multimedia* gefaßt. Zu verstehen ist hierunter schlicht und in der wörtlichen Übersetzung aus dem Lateinischen, daß es ein stets wachsendes Vielerlei von Medien gibt, die komplementär, gemeinsam oder parallel zur Vermittlung von Information genutzt werden. Ein präziseres Synonym für die weiter zunehmende Vielfalt von Medien

ist, weil er sich auf die Zwecksetzung der Medien bezieht, der Begriff *Informations- und Kommunikationstechniken* (vgl. KUBICEK/ROLF 1985). Aktuell und in Verbindung mit ebenso modernistischen Begriffen wie ‚information highway‘ bzw. Datenautobahn steht der Begriff Multimedia auch als Kürzel dafür, daß Medien weltweit miteinander verbunden sind durch sogenannte Intra- und Internets. Das bekannteste dieser Netze, weil es, im Gegensatz zu den spezifisch kommerziellen und militärischen, potentiell allen Menschen offensteht, ist das ‚World Wide Web‘ (WWW) bzw. das *Internet*, das selbst ein Medium ist zur Verteilung und zum Empfang von Informationen jeder Art und von überall her. Mit dem Begriff Multimedia ist auch gemeint, daß heute die meisten Medien einander komplementär sind, nicht nur in dem Sinne, daß sie sich gegenseitig ergänzen und miteinander verbunden sind, sondern auch, daß sie die Leistungen der jeweiligen Einzelmedien übernehmen können. So werden beispielsweise Fernsehgeräte angeboten, die auch das ‚Surfen‘ und Arbeiten im Internet erlauben, und umgekehrt sind sogenannte Multitasking-Computer-Stationen in der Lage, Fernsehprogramme ebenso wiederzugeben wie auf CD gespeicherte Schriften, Bilder und Töne.

Der Bedeutung der Medien korrespondiert ihre zunehmende Unüberschaubarkeit und Vielfalt. Die Leistungen heutiger und zukünftiger Medien lassen sich am besten abschätzen, wenn man die Möglichkeiten des Kernmediums, des Computers also, betrachtet. Grundmodell der computerbasierten Weiterentwicklung von Medien ist die Simulation und Adaption der Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten von Lebewesen, insbesondere der menschlichen Denkfähigkeit. So ist der Rechner als zentrales Instrument der Informations- und Kommunikationstechniken in der Lage bzw. wird in Zukunft in sie versetzt, geistige Fähigkeiten des Menschen zu reproduzieren, zu optimieren und – so die Planung der Theoretiker der Rechnerentwicklung – weiterzuentwickeln. In unterschiedlichem Ausmaße kann der Rechner heute schon gleiche und ähnliche Leistungen vollbringen wie das menschliche Hirn und aller ihm bislang zur Verfügung stehenden Hilfsmittel:

- Der Rechner kann Informationen wahrnehmen, komprimieren und speichern, also mittels einer Tastatur oder anderer Sensoren Vergleichbares tun wie unsere Sinnesorgane und unser Gedächtnis;
- er kann Vorgänge und Maschinen steuern und tut dies in jedem modernen Gerät von der Uhr bis zum modernen Flugzeug, das ohne Rechner nicht fliegen könnte;
- er kann Entscheidungen treffen: im Flugzeug über den Kurs, in der Medizin über Diagnose und Behandlung einer Krankheit, in der Verwaltung über die Berechtigung einer Eingabe;
- er kann gestalten: die Einzelteile und das Design eines Autos, dessen Produktion er dann mittels Automaten durchführt und kontrolliert oder künstliche Welten im Film, die uns dann als Abbilder der Realität erscheinen;
- er kann kommunizieren: mit den Menschen, die er Sprachen und andere Wissensbestände lehrt, mit Kunden, die eine Bestellung aufgeben möchten oder mit anderen Rechnern und Geräten, die er lenkt und kontrolliert;
- und er kann (bald) eigene Welten schöpfen: virtuelle Welten des Cyberspace, die er sich selbst gestaltet, mit seiner künstlichen Intelligenz, die er sich als lernfähiger Rechner angeeignet hat.

Medien werden in Zukunft immer umfassender jeden Bereich des menschlichen Lebens, die Produktion ebenso wie die Reproduktion, den Konsum wie die Gestaltung, das Lernen wie das Handeln zumindest beeinflussen, wenn nicht steuern.

2 Die historischen Wurzeln der Medienpädagogik

Pädagogik als Mittler von Wissen, Handeln und Verhalten hat seit jeher einen engen Kontakt zu den Medien, soweit diese als Hilfsmittel der Wissensvermittlung eingesetzt werden können. Will man nicht so weit gehen und schon die Wandmalereien in prähistorischen Höhlen als Lehrmittel für die Reproduktion, insbesondere die Jagd, bezeichnen, so müssen die antiken Bildungseinrichtungen und spätestens die mittelalterlichen Klosterschulen in Europa als die Institutionen gekennzeichnet werden, die Medien als Abbildungen und Demonstrationsobjekte einsetzten. Auch die ‚Biblia Pauperum‘ mit ihren oft blutrünstigen und höchst anschaulichen künstlerischen Darstellungen, die die Geschichte der Christenheit dokumentierten und das alte und neue Testament in Bilder umsetzten, nutzte Medien zu Lehrzwecken. Der damalige Medieneinsatz unterschied sich von dem heutigen vor allen Dingen darin, daß den Medien im Prozeß der Unterweisung weder praktisch noch theoretisch ein eigener Stellenwert zugewiesen wurde. Anders gesagt: Der mittelalterliche Einsatz von Medien zu Lehrzwecken geschah zwar intentional, jedoch nicht geplant im heutigen didaktischen Sinne. Unterweisung diente bis zum Ende des Feudalismus der Bildung und der Tradierung eines Wissenskanons an eine bestimmte soziale Schicht, den Klerus und bedingt den Adel. Unterricht hatte die Funktion, an die Mitglieder eines Standes dasjenige Wissen weiterzugeben, das diese zur Fixierung ihrer Position benötigten. Medien waren in diese Funktion eingebunden, sie bildeten als „Theorie“-Vermittler entweder die gesetzte Ordnung ab oder dienten als Lehrmittel, wenn es sich um Nachbildungen realer Dinge des praktischen Lebens handelte.

Eine eigenständige unterrichtliche Position erhielten Medien erst mit der Überwindung des statischen Weltbildes und Handlungskanons des Mittelalters bzw. des Feudalismus. Mit dem Aufkommen neuer Produktionsverhältnisse durch die Errichtung von Fabriken, mit dem Entstehen einer neuen Klasse, dem Bürgertum, mit der Emanzipation der Wissenschaft und mit der damit verbundenen Veränderung gesellschaftlicher Normen und Werte entstanden Idee und Notwendigkeit einer *Allgemeinbildung*. Die den feudalistischen Staat ablösende kapitalistische Gesellschaft stellte neue und breitere Qualifikationsanforderungen, in besonderem Maße Mobilität und Disponibilität. Die Menschen mußten lernen, sich auf wechselnde Technologien und Arbeitsbereiche einzustellen. Für diese nunmehr mittelbar funktionale Bildung erhielten auch die Medien eine andere Funktion. Nun wurden spezielle, der Unterrichtung dienende Anschauungs- und Vorführungsmedien produziert und auch die ersten Schulbücher entstanden. Die Einbeziehung der Medien in den allgemeinbildenden Unterricht ist durch den böhmischen Pädagogen und Reformier Johann Amos COMENIUS vorangetrieben worden. Sein „*orbis sensualium pictus*“, der erstmals 1658 erschien, gilt als der Vorläufer nicht nur der Fibeln, sondern aller mit dem Mittel der Veranschaulichung arbeitenden Lehrbücher. Mittels Abbildungen von realen Dingen wie der Schule oder dem Lastschiff und mittels Verbildlichung von Abstrakta, wie den vier Elementen, lehrt sein Buch zugleich die lateinische wie die deutsche Sprache. Die Medien, die Darstellungen im Buch, haben dabei die Funktion, Wissen sinnlich zugänglich zu machen, denn so postuliert er deutlich, „wohlunterschieden und abgetheilet ist, wann die Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden“, damit man sie mit dem Verstande ergreifen könne (COMENIUS 1910, S. 5). Die Bewegung des Philanthropismus in Deutschland nutzte Medien zur Verbreitung von Allgemeinbildung, etwa durch die Herausgabe von Periodika, die der Landbevölkerung die wichtigsten Kulturtechniken vermitteln sollten. Mit dem Entstehen der Volksbildung, einer Grundbil-

derung für jedermann, hielten Tafeln, Demonstrationsobjekte, Landkarten, Modelle u.ä. Einzug in die nun für alle offenen Schulen. Zwar gab es noch keine Mediendidaktik, im Sinne eines theoretisch geplanten und fundierten Medieneinsatzes, aber das damals entwickelte Grundmodell schulischer Nutzung von Medien blieb bis heute erhalten.

Gab es historisch gesehen eine implizite Verbindung zwischen Medien und institutionalisierter Erziehung, so wurde diese explizit, als die Pädagogik im Zeitalter der Industrialisierung begann, Medien nicht allein als Hilfsmittel zu nutzen, sondern sich inhaltlich mit den neuentstandenen Massenmedien auseinanderzusetzen. Auf der Basis der unterrichtlich funktionalen Nutzung von Medien und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit medialen Angeboten, entwickelten sich allmählich die drei bis heute dominanten Richtungen der Medienpädagogik: die *normative*, die *funktionale* und die *reflexiv-praktische* Medienpädagogik. Wenn der Zusammenhang von Medien und Pädagogik in der folgenden Darstellung pointiert auf drei Hauptrichtungen bezogen wird, so bedeutet dies nicht, daß deren Vertreter in ihren Positionen unvereinbar nebeneinander stehen. Es soll jedoch Ausgangs- und Schwerpunkt dieser Richtungen kennzeichnen. So haben beispielsweise sehr wohl Vertreter der normativen Medienpädagogik wie KEILHACKER (1964) wichtige theoretische Grundlagen der funktionalen Medienpädagogik gelegt, wie auch beispielsweise MANDL als ein prominenter Vertreter der heutigen funktionalen Medienpädagogik, der Subjekte als Konstrukteure medialer Wirklichkeiten im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in die Grundlagen einer reflexiv-praktischen Medienpädagogik miteinbezieht (vgl. MANDL/REINMANN-ROTHMEIER 1997).

3 Normative Medienpädagogik

In den Blick der Pädagogik kamen die Medien auf dem Höhepunkt der Industrialisierung nicht als Unterrichtsmittel und -mittler, sondern als Träger von Inhalten, die pädagogische Zielsetzungen konterkarieren. Nicht erst mit dem Aufkommen des Films und vor allem der Faszination, die dieser auslöste, sondern schon in den Auseinandersetzungen des ausgehenden 19. Jh. über die sog. Schundliteratur wurden die massenhaft verbreiteten Medien für Erzieher und Politiker suspekt. Die Attraktivität des Mediums und der vermittelten Inhalte, die Stories voller Spannung, Verbrechen und Erotik (letztere anfangs nur in Andeutungen), wurden als Lehrinhalte gesehen, die bei Kindern und Jugendlichen sittlich negatives Denken und Handeln auslösen können. Der Bann der Bilder wurde analysiert als „Gefährdung für die Schwankenden, besonders für die Kinder, die noch Wirklichkeit und Sittlichkeit verwechseln und als Bestätigung für alle, die die selbstverständliche Sittenlosigkeit im Film als Rechtfertigung ihres eigenen Tuns und als Anreiz zu neuen Taten sehen“ (KERSTIENS 1964, S. 188). In ihren Grundzügen bildete sich damals die bis heute existierende normative Medienpädagogik heraus, der es, auf der Basis eines postulierten gesellschaftlichen Wertekonsenses, darum zu tun ist, Kinder und Jugendliche vor den negativen Wirkungen medialer Inhalte zu bewahren. Dabei lautet die medientheoretische Grundannahme: *Massenmediale Inhalte nehmen einen bildenden Einfluß auf das Denken und Handeln heranwachsender Menschen*. Dies gelte insbesondere für jene Inhalte, die die Verletzung von Tabus und Normen in den Bereichen menschlicher Konflikte und Sexualität beschreiben und visualisieren. Vor eben jenen Tabuverletzungen, den verharmlosenden ebenso wie exzessiven Darstellungen von Gewalt und der offenen Präsentation

aller möglichen Formen menschlichen Sexualverhaltens, müsse in Konsequenz dieser Auffassung der heranwachsende Mensch bewahrt werden. Diese medienpädagogische Richtung wird deshalb auch *Bewahrpädagogik* genannt. Direkter Ausfluß dieser Grundannahme ist der *Jugendmedienschutz*. Hier wird in der Regel juristisch kodifiziert und kontrolliert, vor welchen schädlichen medialen Einflüssen Kinder und Jugendliche geschützt werden sollen. Da die entsprechende juristische Kontrolle stets eng verbunden war mit der konservativen Staatsmacht und ihren Vertretern sowie dem Jugendschutz – vor allem im Kaiserreich, in der Weimarer Republik aber auch noch in der Bundesrepublik Deutschland – und da sie als Legitimation für Zensurmaßnahmen mißbraucht wurde, ist sie bis heute umstritten, haftet ihr doch der Geruch obrigkeitstaatlichen Zwanges an.

Die Vertreter der normativen Medienpädagogik sahen und sehen den juristisch-einschränkenden medialen Jugendschutz als einen Pol, der durch den zweiten, den *propädeutischen Jugendschutz* ergänzt werden muß. Wichtigste Maßnahme des propädeutischen Jugendschutzes war bis weit in die 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) die Filmziehung. Durch die Auseinandersetzung mit dem Film und durch das Kennenlernen ‚wertvoller‘ Filme sollten die Heranwachsenden zur Kritik an negativen medialen Phänomenen befähigt und vom „schlechten“ Medium weg an ein „gutes“ herangeführt werden.

Nach der Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland und dem Wegfall einer direkten Zensur wurde die Bewahrpädagogik in der BRD zur vorherrschenden Weise, sich mit Medien auseinanderzusetzen. Während in der DDR der Staat Einfluß auf die Auswahl und Gestaltung medialer Inhalte nahm, wurden in der BRD neben staatlichen auch freiwillige Einrichtungen zur Kontrolle medialer Inhalte unter Aspekten des Jugendschutzes geschaffen. Zwar verlor die normative Medienpädagogik in den 60er Jahren ihren beherrschenden Einfluß und wurde von einer pragmatischeren, der funktionalen Medienpädagogik abgelöst, aber die Kontrollorgane des Jugendmedienschutzes vermehrten sich mit der Zunahme der diversen Medien. Die beiden – und einzig gesetzlich abgesicherten – Einrichtungen des Jugendmedienschutzes waren von Beginn an die „Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften“, die für Schriftgut, Videos und Computerspiele Vertriebsbeschränkungen vornehmen darf, sowie die „Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft“, die verbindliche Altersbeschränkungen für Filme ausspricht. Mit der Zulassung kommerzieller Fernsehanbieter wurden zusätzlich den damals gegründeten Landesmedienanstalten Kontrollrechte über die privaten Rundfunkanbieter eingeräumt (vgl. BIERMANN/HASEBRINK/NIKLES 1995). In der Zwischenzeit gibt es darüber hinaus freiwillige Kontrollorgane der Fernsehanbieter, der Computerspielevertreiber und sogar der Verteiler des Internet, die Freiwillige Selbstkontrolle der Multimedia-Dienstanbieter (vgl. ANFANG 1997).

Der kontrollierende Jugendschutz allerdings ist heute in eine Krise geraten. Die diversen Organe der Selbstkontrolle wurden von eben jenen Medienproduzenten und -vertreibern eingerichtet und finanziert, die an einem offenen Markt interessiert sind, auf dem sie ihre Profite realisieren: Die sog. Kontrollorgane haben daher häufig eine eher legitimatorische Funktion. Daneben ist die vorherrschende Medienpolitik in Deutschland und auch in der Europäischen Union auf Deregulierung ausgerichtet, was wiederum bedeutet, daß dem Medienmarkt, der als Zukunftsmarkt propagiert wird, möglichst wenig Einschränkungen auferlegt werden sollen. Schließlich ist auch die Praktikabilität von Jugendmedienschutz zu problematisieren. Solange mediale Angebot sich in überschaubarer Form an ein massenhaftes disperses Publikum richteten, waren sie auch kontrollierbar.

Dem wirken heute zwei Tendenzen entgegen: Zum ersten wird das Medienangebot stets größer und diversifiziert sich immer weiter. Dies bedeutet, daß bei den heute schon empfangbaren ca. einhundert Fernsehprogrammen oder der exponentiell steigenden Datenmenge im Internet eine umfassende Kontrolle unmöglich geworden ist. Zum zweiten verhindert die Tendenz der Individualisierung digitaler Medienangebote das Auffinden ebenso wie das Festmachen von Medienangeboten, die sich an Kinder und Jugendliche richten bzw. von diesen genutzt werden. Im zukünftigen Cyberspace, in dem die Subjekte in potentiell selbstbeeinflußbaren virtuellen Aktionsräumen nicht mehr nur konsumieren, sondern auch handeln, ist eine Außenkontrolle weder vorgesehen noch möglich. Mit dieser Entwicklung jedoch wird nicht allein der zu problematisierende Hintergrund des Jugendmedienschutzes, sondern auch seine kommunikative Funktion als Artikulationsbasis gesellschaftlicher Probleme gefährdet. Der Jugendschutz als Prophylaxe durch genuin erzieherische Maßnahmen, wie beispielsweise die Entscheidungswissen vermittelnde *Medienkunde*, gepaart mit administrativen Vorkehrungen, denen z.B. die Veranstalter von Fernsehen unterliegen, ist eines der wenigen Regulative, das zwar nicht die beständige Expansion der Medien be- oder gar verhindert, aber die über Medien vermittelten Inhalte zumindest der Öffentlichkeit zur Diskussion stellt und somit auch die Medienanbieter zur Reflexion ihres Angebotes nicht nur nach ökonomischen, sondern auch nach moralischen Kriterien anregt. Die Wächterfunktion des Jugendmedienschutzes gerät jedoch in Gefahr verlorenzugehen.

4 Funktionale Medienpädagogik

Neben der bewahrenden entwickelte sich kontinuierlich die funktionale bzw. mediendidaktische Richtung. Medien werden hier wie bei der normativen Medienpädagogik primär als Vermittler von Botschaften an Subjekte aufgefaßt. Allerdings werden die via Vermittlung erzielten Wirkungen nicht als negative Wirkungen, sondern als gezielte Lehr-effekte gesehen und genutzt. Die ‚Kinoreformer‘ im Kaiserreich, später die ‚Schulfilmbewegung‘ und im Faschismus die ‚Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht‘ suchten, das Medium Film als Unterrichtsmittel einzusetzen. Aufgrund seiner Anschaulichkeit, weil er die Realität als lebende und bewegte abbilden könne und weil er Lebens- und Wissensbereiche visuell zugänglich mache, die sonst den Lernenden verborgen blieben und nicht zuletzt auch wegen seiner Attraktivität bei den Schülern, wurde der Film als funktional und ideal zur Wissensvermittlung angesehen. Allerdings blieb der Einsatz von Filmen im Unterricht marginal. Selbst im Nationalsozialismus, der bemüht war, die jeweils neueste Technik zur Vermittlung seiner Propaganda einzusetzen, gewann der *Unterrichtsfilm* keine große Bedeutung. Nach dem Krieg wurden im Westen wie im Osten Deutschlands das *Bildstellenwesen* und mit ihm der Einsatz von Unterrichtsfilmen zwar reorganisiert und auch der *Schulfunk* sowie, zuerst in der DDR, später in Norddeutschland auch *Schulfernsehen* zur Wissensvermittlung genutzt, einen bedeutenden Stellenwert erlangten zumindest die ersten beiden Unterrichtsmedien jedoch nicht (vgl. SCHORB 1994).

Das änderte sich erst zu Beginn der 60er Jahre mit dem sogenannten Sputnik-Schock, der Verblüffung der kapitalistischen Welt über den technologischen Vorsprung der UdSSR, die den ersten Satelliten in eine Umlaufbahn um die Erde geschossen hatte. Dem

Bildungsvorsprung des Ostens, den man in den Vereinigten Staaten als Ursache ausgemacht hatte, meinte man intensiv begegnen zu müssen. In der BRD wurde von dem Schulpädagogen PICHT gar eine Bildungskatastrophe diagnostiziert und in der Folge wurden alle möglichen Schritte unternommen, Bildung durch den Einsatz von Medien zu optimieren. Neben der bewahrpädagogischen entstand nun die bis heute rege *funktionale* oder *adaptive Medienpädagogik*, die Medien spezifisch unter dem Blickwinkel betrachtet, welche Leistung diese für die Vermittlung von Wissen erbringen können.

Über die *Mediendidaktik* hinausgehend, deren Anspruch die Optimierung des Unterrichtsprozesses durch mediale Unterstützung ist, werden hier die Medien selbst und weitgehend eigenständig als Lehr- und Lernmittel eingesetzt. Überall wo es darum geht, Wissensvermittlung zu rationalisieren und zu effektivieren, werden Medien als Strukturierer, Beschleuniger, Verbesserer und zunehmend auch als Organisatoren von Lernprozessen verwendet. Das Movens der medialen Wissensvermittlung ist das *programmierte Lernen*, d.h. die Aufbereitung von Wissen in der Weise, daß dieses medial vermittelt vom Lernenden in programmlich vorgefertigten Schritten individuell aufgenommen werden kann. Die adaptive Medienpädagogik, die das Subjekt an vorgedachte und -gefertigte Wissensbestände heranführt und die Medien zur Optimierung bzw. Durchführung des Lehrprozesses nutzt, fand in den 60er Jahren Eingang in die Schulen über Sprachlabors, Video- und Fernsehübertragungen und auch programmierten Unterricht, der seine Lehrprogramme allerdings über spezielle Bücher vermitteln mußte, da die Computerentwicklung noch am Anfang stand und nur sehr teure Großrechner die entsprechenden Leistungen hätten erbringen können. Mit dem Verschwinden der Bildungseuphorie und dem bis heute stetigen Abwärtstrend bei Investitionen in schulische und universitäre Bildung, nimmt die Bedeutung der funktionalen Medienpädagogik im Bildungssektor ab. An Einfluß gewann sie in den 90er Jahren wieder im Kontext der Einführung der ‚informationstechnischen Grundbildung‘. Im Kern ging und geht es darum, die Heranwachsenden über die Schule an die Anforderungen der Informationstechnik heranzuführen und sie zur Nutzung des Computers zu befähigen. Wenngleich im Mittelpunkt dieser spezifischen Medienbildung die Vermittlung technischen Wissens wie die Beherrschung von Programmen und deren Sprachen stand und steht, gibt es auch Ansätze, darüber hinaus Zusammenhänge zu den gesellschaftlichen Folgen des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechniken herzustellen (vgl. ISSING/KLISMA 1997). Eine Weiterführung dieses Konzepts stellen die verschiedenen aktuellen Projekte dar, Schulen Anschluß an das Internet zu ermöglichen, und so die Fertigkeit der Heranwachsenden zu optimieren, Anwendungen von und in Computernetzen zu erlernen. In den letzten Jahren wurde auch mit der Entwicklung von *Lernsoftware* begonnen. Hauptsächlich über CD-ROM soll schulische Wissensbildung ergänzt und unterstützt werden. Das Angebot an schulischer Lernsoftware ist allerdings noch gering. Daneben aber, nunmehr als Phänomen, das primär von außen Einfluß auf institutionalisierte pädagogische Räume nimmt, hat sich ein eigener Markt für digitalisierte *Lehr-Lernsoftware* entwickelt, der sogenannte Nachmittagsmarkt. Auf diesem werden Repetitionsprogramme angeboten, die den teuren Nachhilfelehrer ersetzen sollen, Spielprogramme, bei denen während des Abschießens von Objekten Mathematik gelernt werden soll, Länderquiz für die Erweiterung der Geographiekennntnisse, Sprachlehrgänge, Lexika und ähnliches. Dieser Nachmittagsmarkt ist eines der Indizien dafür, daß kommerzialisiertes mediales Lernen neben dem institutionalisierten immer größere Verbreitung findet, vor allem in der Form des *Edutainment*. Dieses Compositum setzt sich zusammen aus education und entertainment und will Bildung und Unterhaltung miteinander verbinden. Noch ist der

Edutainment-Markt nicht groß, aber er wächst beständig und die Flut der neu erscheinenden CD's ist nur noch schwer zu überschauen. Die z.Z. noch weitgehend ungenutzten Möglichkeiten, schulisches Lernen durch mediatisiertes bzw. multimediales zu ersetzen, werden als Problem oder auch Chance heutiger funktionaler Medienpädagogik gesehen (vgl. SCHELL/SCHORB/PALME 1995).

5 Reflexiv-praktische Medienpädagogik

Die kürzeste Geschichte hat die dritte Richtung, die *reflexiv-praktische Medienpädagogik*. Sie beginnt in den zwanziger Jahren mit Versuchen, Medien als Mittler und Träger von handelndem Lernen einzusetzen, selbständiges Denken der Schüler ebenso wie Selbsttätigkeit mit Medien anzuregen und zu unterstützen. Im Kontext radikaldemokratischer und sozialistischer Reformpädagogik wurden Modelle entwickelt, in einem ganzheitlichen Unterricht nicht allein Wissen, sondern auch seine Anwendung und die Reflexion beider zu erlernen. Der Philosoph und Pädagoge John DEWEY hatte in den USA bereits am Ende des 19. Jahrhunderts ein Schulwesen gefordert und erprobt, das den Idealen der US-amerikanischen Verfassung entsprach. Es sollte körperliche, geistige und praktische Fähigkeiten entwickeln, Denken und Handeln gleichwertig sehen und die eigenständige Erarbeitung von Lernstoff in Werkstätten und an Modellen ermöglichen. Die sowjetische Pädagogin KRUPSKAJA entwickelte eine pädagogische Theorie zur Realisierung der von MARX geforderten *polytechnischen Erziehung*. Zielsetzung derselben ist der allseitig gebildete Mensch, der in der Lage ist, potentiell jede Stellung innerhalb der sozialistischen Gesellschaft einzunehmen, weil er sich theoretisch und praktisch das dazu notwendige basale Wissen und die Fähigkeiten erworben hat, in der tätigen Auseinandersetzung mit Medien und Realien. Die theoretischen Modelle umzusetzen suchte BLONSKIJ, der in der UdSSR Arbeitsschulen gründete, in denen die Schüler den Umgang mit Werkstoffen theoretisch und praktisch erlernen sollten. *Polytechnische Museen* als Orte der medialen Veranschaulichung sollten sowohl den Erwerb von breit gestreutem Wissen ermöglichen als auch den handelnden Umgang mit Materialien und Produktionsprozessen. Ähnliche Ansätze, Medien zur Vermittlung von Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und reflexivem Denken zu nutzen, gab es auch in Deutschland. Neben Experimenten zur Eigenproduktion und -bearbeitung von Medien, vor allem der Fotografie, war es REICHWEIN (vgl. 1967), der während des deutschen Faschismus sein Konzept einer Seherziehung erarbeitete. In der Auseinandersetzung mit Fotografien ging es ihm darum, die Kinder vom Sehen, der Wahrnehmung der Oberfläche, zum Schauen, der reflektierenden und hinterfragenden Betrachtung zu führen. Um dieses Ziel zu erreichen setzte er wiederum die Medien selbst ein, indem er den Schülern die Möglichkeit gab, Bilder zu bearbeiten, mit ihnen zu experimentieren. Wenngleich sich seine Theorie auf den Umgang mit Medien, speziell mit den Medien Fotografie und Film, beschränkte, ging er doch insofern einen Schritt über DEWEY und auch KRUPSKAJA hinaus, als er die Medien nicht nur als Mittler einsetzte, sondern sie selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion machte. Sein Ziel war es, die Schüler über die kritische Rezeption und Reflexion der medialen Wirklichkeit zur Kritik der realen sowie zu kompetentem Handeln innerhalb beider Wirklichkeiten zu befähigen.

Der eigentliche Aufschwung der reflexiv-praktischen Medienpädagogik der Bundesrepublik Deutschland geschah zu Beginn der 70er Jahre. Nicht allein gesellschaftliche

Normen und politische Strukturen wurden damals in Frage gestellt, sondern auch in den Medienwissenschaften begann eine fruchtbare Auseinandersetzung, die zu einer Abwendung bzw. Differenzierung führte von dem bis dato vorherrschenden Paradigma. Neben der Annahme, Medien als Mittler beeinflussten mit ihren Inhalten Denken und Handeln der Subjekte, wurde nunmehr erkannt, daß die Medienrezipienten keineswegs nur passive Konsumenten sind, sondern aktiv aus medialen Angeboten auswählen und potentiell auch in der Lage sind, Medien zu selbstbestimmter Kommunikation zu nutzen. Vereinfacht formuliert wurde nunmehr die Frage „Was tun die Medien mit den Menschen?“ abgelöst durch die Frage: „Was tun die Menschen mit den Medien?“ Damit gerieten die Rezipienten als aktive Subjekte in den Mittelpunkt.

Die reflexiv-praktische Medienpädagogik nannte sich damals kritische, emanzipatorische, aktive oder auch nur praktische Medienpädagogik. Ihre Zielsetzung lag nicht in der Effektivierung des Lernens, sondern in der Befähigung der Subjekte, Medien zum Erreichen selbstbestimmter, kollektiver Ziele einzusetzen. Von den Medien Manipulierte sollten zu Manipulatoren werden, wie es ENZENSBERGER programmatisch formulierte. Theoretisch war und ist die reflexiv handlungsorientierte Medienpädagogik gegen Sichtweisen gerichtet, die das Individuum zum Objekt von Medien erklären, sei es, daß sie sein Denken medial programmieren und optimieren wollen, sei es, daß sie auf sein Denken und Handeln durch die Vermittlung negativer Inhalte einen schädigenden Einfluß nehmen. Es wird dagegen das aktiv handelnde Subjekt gesetzt, das prinzipiell in der Lage ist, Medien gezielt zu nutzen: zur reflexiven Rezeption vorgegebener Inhalte und vor allen Dingen auch als Mittler von selbstbestimmten Inhalten. Mit dem Ideal des zugleich reflektierenden Rezipienten und (potentiellen) Produzenten sucht die reflexiv handlungsorientierte Medienpädagogik das Subjekt aus seiner Rolle als Konsument zu lösen. Ihren Niederschlag fand diese Pädagogik in Modellen reflexiv-praktischer *Medienarbeit*. Als Widerpart und Ergänzung zu den öffentlichen Massenmedien bildeten sich Medien der Gegenöffentlichkeit, die via Zeitung oder Video ein Forum für politisch aktive und/oder Gruppen von Jugendlichen zu schaffen suchten.

Der politische Impetus der reflexiv-praktischen Medienarbeit ging zwar mit den Jahren verloren, die pädagogischen Ziele jedoch blieben im Kern erhalten (vgl. SCHORB 1995): Da ist zum ersten *kommunikative Kompetenz* zu nennen, die die Fähigkeit des Individuums umschreibt, sich im sozialen Kontext mittels und ohne Medien mitzuteilen. Im Zusammenhang mit der Debatte über Medienkompetenz hat dieser Gesichtspunkt wieder an Aktualität gewonnen. Da ist zum zweiten das von NEGT und KLUGE (1973) eingeführte Konzept der *authentischen Erfahrung*, das die Potenz der Subjekte umfaßt, nicht allein ihre Wirklichkeit als authentische neben der medial vermittelten wahrzunehmen, sondern das Wahrgenommene auch zu reflektieren und zu explizieren. Und schließlich ist mit dem Begriff des *handelnden Lernens* das medienpädagogische Lehrziel angegeben, die benannten Fähigkeiten in der aktiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, einschließlich der medialen, zu gewinnen. Die Einsicht, daß eine Beherrschung der Medien nur möglich ist, indem das Subjekt diese sich reflektierend und tätig aneignet, ist heute kaum mehr strittig. Medien als handlungsanleitende und -bestimmende Techniken können in ihren Grenzen und Möglichkeiten erst begriffen werden, wenn sie auch angewendet wurden.

Mit dem Ausbau der Informations- und Kommunikationstechniken, der Digitalisierung und Vernetzung der Medien, steht die reflexiv-praktische Medienpädagogik vor der Frage, inwieweit die zukünftigen Mediensysteme eine Nutzung ermöglichen, die sich nicht auf eine Interaktion beschränken, die allein in der Reaktion auf vorgegebene Handlungsmöglichkeiten beruht, sondern Selbsttätigkeit und Reflexivität medialen Handelns er-

möglicht. In nichtinstitutionalisierten pädagogischen Räumen wie der offenen Kinder- und Jugendarbeit wird seit geraumer Zeit in Projekten erprobt, welche Möglichkeiten selbstbestimmten, reflexiven und kreativen Handelns durch die Vernetzung im Internet oder die Produktion einer CD-ROM gegeben sind (vgl. SCHINDLER/BADER 1995; PALME/HEDRICH/ANFANG 1997). Für das institutionalisierte Lernen, insbesondere für die Schule hat die reflexiv-praktische Medienpädagogik von je her nur geringe Bedeutung, nicht zuletzt, weil die reflektierende Anwendung von Medien Zeit und Engagement benötigt, an denen es im Schulalltag mangelt.

6 Medien(pädagogische) Forschung

Medienforschung hat für die pädagogische Praxis, insbesondere für die normative Medienpädagogik schon seit langem eine wichtige Rolle gespielt. Zum Beleg der schädlichen Wirkungen medialer Inhalte dienten vor allem die in den USA durchgeführten Untersuchungen, die einen direkten Zusammenhang zwischen medialen Vor-Bildern und dem Verhalten von Heranwachsenden herzustellen suchten. Bis in die 70er Jahre wurden auf der Basis von Inhaltsanalysen, Befragungen und Laborexperimenten in mehreren tausend Untersuchungen Kausalbeziehungen zwischen Gewaltdarstellungen und aggressivem Verhalten gesucht (vgl. THEUNERT 1996). Die sich widersprechenden Ergebnisse dieser Untersuchungen klingen bis heute nach, zumal sie Nähen zu gesellschaftlichen Vorurteilen aufweisen. Die drei bis heute bekanntesten Hypothesen besagen erstens, daß mediale Darstellungen unmittelbare Handlungsauswirkungen haben. In Differenzierung dieser Hypothese, basierend auf Experimenten, stellte BANDURA die ‚pädagogische‘ Theorie des *Modelllernens* auf, derzufolge die Medien aggressive Handlungsmodelle anbieten, die von den Rezipienten nachvollzogen werden. Die beiden anderen, ebenfalls empirisch belegten Hypothesen gehen von einer abstumpfenden bzw. kathartischen Wirkung von Gewaltdarstellungen aus. In der heutigen Medienforschung sind diese Ergebnisse nur noch von historischer Bedeutung, da sie durchgehend auf der Annahme einer monokausalen Wirkung der Medien beruhen.

Mit dem beschriebenen Paradigmenwechsel der Medienwissenschaft und -forschung, danach zu fragen, was die Menschen mit den Medien machen und so dem Individuum eigenständige Handlungskompetenz gegenüber den Medien zuzubilligen, wurde die *Rezipientenforschung* bedeutend. Rezipientenforschung wird heute neben der traditionellen Medienforschung sowohl in den Kommunikations- als auch in anderen Sozialwissenschaften betrieben. Auch in der Pädagogik ist Rezipientenforschung als genuin medienpädagogische Forschung zunehmend wichtig, insofern hier nicht allein zum Zwecke der Beschreibung der Realität medialer Rezeption geforscht wird, sondern zur Begründung medienpädagogischen Handelns, um die Qualität der Rezeption zu verbessern. Medienpädagogische Forschung richtet also ihren Blick auf die Aneignungsprozesse medialer Inhalte durch die rezipierenden Subjekte und entwickelt auf der Basis ihrer Ergebnisse Modelle der erzieherischen Einflußnahme auf diese Prozesse. Adressaten sind dabei nicht allein die heranwachsenden Medienrezipienten, sondern auch die Medienproduzenten, soweit diese bereit sind, Verantwortung für den Inhalt und die Effekte ihrer Produkte zu übernehmen. Unter *Medienaneignung* wird sowohl die Rezeption eines Inhaltsbereiches, als auch dessen Verarbeitung und Umsetzung in das eigene Verhaltens- und Handelnsre-

pertoire verstanden. Die Erforschung von Medienaneignung als ein Tun von Subjekten, beruht auf der Auffassung, daß Medienhandeln grundsätzlich soziales Handeln darstellt. Rezeptionsprozesse sind als soziale Handlungen zu begreifen, die, in die Routinen alltäglicher Lebensbewältigung eingebettet, von deren Bedingungen und damit zentral auch von den Medieninhalten motiviert sind und wieder auf sie zurückwirken. Mit dieser Herangehensweise, Medienrezeption als einen komplexen und dynamischen Prozeß zu erforschen, hat die sozialwissenschaftliche Rezipientenforschung, die medienpädagogische eingeschlossen, eine Reihe wichtiger Ergebnisse erbracht:

Medienkompetenz, als Fähigkeit, Medien zu nutzen und ihre Inhalte zu entschlüsseln und zu verstehen, wird im Laufe der kindlichen Entwicklung erlernt. Dabei ist im Prozeß der Reife von großer Bedeutung, welche Hilfestellungen Kinder im Verlauf ihrer medialen Sozialisation erhalten. Im Umgang mit ‚ihren‘ Medien eignen sich die Kinder Wissen und Verhaltensweisen an, die von der Bedienung der Apparatur über die Unterscheidung von Realem und Präsentiertem bis hin zu ästhetischen Kriterien und Sehgewohnheiten reichen (vgl. THEUNERT/LENSSEN/SCHORB 1995). Hierzu gehören beispielsweise – bezogen auf das ‚Leitmedium‘ Fernsehen – die Fähigkeiten, Zeichentrick- und Realfilme zu unterscheiden und Werbung im Unterschied von anderen Programmangeboten des Fernsehens zu erkennen, sowie deren Absichten und Botschaften zu entschlüsseln (vgl. merz 1997).

Medien dienen Kindern im Prozeß des Heranwachsens als Vermittler von Wissen, ethisch-moralischen Orientierungen und Handlungsvorbildern. Dabei richtet sich die thematische Orientierung der Kinder an entwicklungs- und altersbedingten Fragestellungen aus. So suchen beispielsweise Vorschulkinder in den Zeichentrickangeboten des Fernsehens nach Mustern, wie sie eine eigenständige soziale Position gegenüber Erwachsenen gewinnen können und orientieren sich an medialen Darstellungen, in denen Schwächere Stärkeren überlegen sind. Grundschulkinder nutzen das nämliche Fernsehangebot zur Bestimmung ihrer Geschlechterrolle und versuchen herauszufinden, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen geschlechtertypisch und vor allem erfolgversprechend sind (vgl. THEUNERT/SCHORB 1996). Eine wichtige Unterscheidung in Akzeptanz und Wahrnehmung medialer Angebote spielt der *Realitätsbezug*, den die medialen Produkte aufweisen. Je näher die Darstellungen an die (altersbedingt unterschiedliche) Erfahrungswelt der Kinder kommen, je mehr sie sich potentiell in das dargestellte Geschehen hineinversetzen können, desto intensiver setzen sie sich mit den dargestellten Inhalten auseinander. Entweder – und dies gilt vor allen Dingen für drastische Gewaltdarstellungen – belasten die Inhalte die Heranwachsenden und rufen Angst und Abwehr hervor oder die angebotenen Handlungsmodelle werden, weil sie erfolgreich scheinen, zur Legitimation eigenen Handelns herangezogen (vgl. THEUNERT u.a. 1994). Der Familie kommt bei der Aneignung medialer Inhalte ebenso wie in der Einbettung der Medien in die Routine des Alltagshandelns eine zentrale Bedeutung zu. Die Steuerung des Medienkonsums durch die Eltern ist dabei wiederum abhängig von ihrem erzieherischen Gesamtkonzept, d.h. die Intensität und Qualität der Zuwendung in allen Lebensbereichen schlägt sich auch im Umgang mit dem Medienbereich nieder, wobei Eltern generell unterhaltenden Angeboten weniger erzieherische Aufmerksamkeit schenken als informierenden. Auch die familiäre Kommunikation wird durch die Medien mitstrukturiert. Medien, und auch hier wieder in erster Linie das Fernsehen, wirken in dieser Weise, indem diese beispielsweise Konflikte ebenso auslösen wie sie auch bei der Lösung von Konfliktfällen zur Moderation und als Legitimation zu deren Verdrängung eingesetzt werden (vgl. AUFENANGER 1993).

Heranwachsende entwickeln also im Prozeß der Medienaneignung die Fähigkeit, Medien in ihren Alltag zu integrieren, sie als Mittel der Lebensgestaltung zu nutzen und zugleich Wissen, Handlungs- sowie Verhaltensorientierungen aus ihnen zu schöpfen. Diese und weitere Ergebnisse verweisen darauf, daß Medien in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert einnehmen, zum einen dadurch, daß sie in allen ihren Lebensbereichen präsent sind, zum zweiten dadurch, daß sie genutzt werden zur Organisation und Strukturierung von Alltagsroutinen, und zum dritten, daß sie einen hohen Stellenwert als Vermittler von Wissen, Einstellungen und Vorstellungen haben. Das bedeutet zugleich, daß Medien Entwicklungstendenzen unterstützen, auch in problematischen Bereichen, wenn den Heranwachsenden die Möglichkeit fehlt, mediale Einflüsse zu erkennen und zu differenzieren, und daß sie ihre Orientierungsfunktion auch im Erwachsenenalter meist nicht verlieren.

7 Medienpädagogische Ziele

Mit der zunehmenden Bedeutung der Medien und vor allem deren Eindringen in sämtliche Lebensbereiche steigt auch der gesellschaftliche Konsens, daß die Fähigkeit, die Medienflut zu beherrschen, zu einem wichtigen Erziehungsziel wird. Unter dem Begriff der *Medienkompetenz* wird nicht nur in der pädagogischen Öffentlichkeit diskutiert, welcher Gestalt die Fähigkeiten sein sollen, die die Subjekte für eine kompetente Nutzung der Medien benötigen.

Im außerpädagogischen Bereich allerdings wird Medienkompetenz häufig reduziert auf die Fertigkeit, die von der Hard- und Software vorgegebenen Handhabungen zu vollziehen. Eine Verkürzung von Medienkompetenz auf eine bloß instrumentale Fertigkeit aber würde die Subjekte nur in verstärkte Abhängigkeit von den sich immer weiter ausdifferenzierenden Mediensystemen bringen. Medienkompetenz wird daher in der pädagogischen Diskussion generell als Fähigkeit aufgefaßt werden, die Medien in ihrer Verwobenheit und in ihren Möglichkeiten zu durchschauen, sie reflexiv und kritisch zu nutzen und sie zielbewußt nicht unter technisch-ökonomischen, sondern primär unter humanistischen Prämissen weiterzuentwickeln. In einer vorläufigen Zusammenfassung der Diskussion über die Inhalte einer Medienkompetenz lassen sich vier Dimensionen herausarbeiten:

An erster Stelle steht dabei eine kognitive Dimension, die Aneignung von *Orientierungs- und Strukturwissen*. Die in jeder Hinsicht allumfassende Durchdringung der Welt mit Medien ist so umfangreich und komplex, daß es dem einzelnen nicht möglich ist, sich umfangreiches und detailliertes Wissen insbesondere der Medientechnologie anzueignen. Da die Medien sich immer mehr als Systeme präsentieren, ist auch das Wissen um diese Systeme Voraussetzung für Verstehen und Kontrolle der Medien. Entscheidend ist daher zum ersten der Erwerb von Grundlagenwissen in allen Disziplinen, die von Medientechnologie tangiert werden, verbunden mit, zum zweiten, Strukturwissen, um verschiedene vorhandene Informationen aufeinander beziehen und benötigte Informationen aktuell ermitteln zu können. Das Wissen um die wissenschaftliche Basis, nicht nur die naturwissenschaftliche, sondern auch die humanwissenschaftliche, auf denen Mediennetze aufgebaut und ihre inhaltlichen Angebote entwickelt sind, ist zu verknüpfen mit dem Wissen um die Strukturen dieser Netze und deren Zweckbestimmung.

Eine zweite weiterhin dem selbstbestimmten Umgang mit den Medien vorausgesetzte Fähigkeit ist *kritische Reflexivität*. Die Möglichkeit kritischer Reflexion von medientechnischen ebenso wie inhaltlichen Angeboten bildet die Grundlage, um prinzipiell aus der Rolle des Konsumenten bzw. Objekts in die des Produzenten bzw. gestaltenden Subjekts zu wechseln. Sowohl Techniken wie auch Inhalte sind nicht deterministisch festgelegt, sondern variabel und verschieden gestaltbar. Die entscheidende Frage bei der Gestaltung ist die Ratio, die dieser zugrunde liegt. Je nachdem ob ökonomische, ökologische, private oder soziale Interessen dominieren, wird auch die Gestaltung unterschiedlich sein. Die kritische Reflexivität als geistige Fähigkeit, die Medienentwicklung zumindest verstehend zu begleiten, wird von BAACKE in drei Dimensionen aufgefächert. „1) *Analytisch* sollen problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können. 2) *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden. 3) *Ethisch* schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (BAACKE 1996, S.120).

Kritische Reflexivität gewonnen wird in der Fähigkeit mit, mittels und auch ohne Medien zu handeln, womit *Handlungsfähigkeit* als dritte Dimension von Medienkompetenz zu bestimmen ist. Fähigkeit des Handelns bedeutet weit über die Beherrschung von Fertigkeiten hinaus, die Er- und Bearbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien und somit den selbsttätigen Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation (vgl. SCHORB 1995). Handlungsfähigkeit in diesem Sinne kann allerdings nur unter der Bedingung erworben werden, daß Medien als Einzelgeräte wie als Systeme und Netze allen zur Verfügung stehen. Die Gestaltung medialer Netze und Systeme muß ein Prozeß sein, in den zumindest potentiell jeder Nutzer auch als Produzent eingreifen kann. Medienhandeln schließt auch instrumentelle Fertigkeiten ein, bedeutet aber in erster Linie die Fähigkeit, Ziele und Zwecke von Medienentwicklung und Medieneinsatz mitzugestalten. In der Konkrektion bedeutet dies z.B., sowohl die bewußte Auswahl zwischen audiovisuellen medialen Angeboten als auch die Möglichkeit, selbst solche zu produzieren und zu distribuieren; oder bezogen auf die Vernetzung von Medien sowohl die Nutzung aller Informationen, die solche Netze verteilen, als auch die gleichberechtigte Präsentation eigener Informationen an alle Empfänger dieser Netze.

Als vierte Dimension schließlich ist als Fähigkeit *kreative, soziale Interaktion* zu benennen. Das immer engere Ineinandergreifen von Alltag und Medien macht es notwendig, mit Medienkompetenz zugleich die Kompetenz zu erwerben, die Zweckbestimmung von Kommunikation als symbolisches Austauschhandeln zwischen Menschen zum Zwecke der Gestaltung menschlicher Gemeinschaft als Prämisse zu erkennen und mediales Handeln danach auszurichten. Der Austausch mittels Symbolen zwischen Menschen ist immer auch ein Lernprozeß, in dem sich die an dem Prozeß Beteiligten über ihre Aussagen und Antworten verändern. Menschliche Kommunikation ist kreativ und interaktiv, so sie ein verändertes Verhalten der Partner zur Folge hat. Diese soziale Qualität ist den sog. *interaktiven Medien* nicht eigen. Das interagierende Medium ‚lernt‘ nur das, was es schon weiß bzw. innerhalb seiner begrenzten Speicher- und Rechenstrukturen verarbeiten kann. Um die heutigen und zukünftigen Informations- und Kommunikationstechniken kreativ und sozial-orientiert zu nutzen ist die Voraussetzung, daß die medialen Strukturen für alle Subjekte so weit offen sind, daß Medienkompetenz als kreative und soziale Interaktion in allen Lebensbereichen erlernt und praktiziert werden kann.

Literatur

- ANFANG, G. (1997): Jugendschutz im Cyberspace. In: PALME, H./HEDRICH, A./ANFANG, G. (Hrsg.): *Hauptsache: Interaktiv*. München, S.163-168.
- AUFENANGER, S. (1993): *Kinder im Fernsehen/Familien beim Fernsehen*. München.
- BAACKE, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: REIN, A. von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn, S. 112-124.
- BIERMANN, G./HASEBRINK, M./NIKLES, B. W. (Hrsg.) (1995): *Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes*. Münster.
- COMENIUS, J. A. (1910): *Orbis sensualium pictus* [1658]. Die sichtbare Welt. Leipzig.
- ISSING, L. J./KLISMA, P. (Hrsg.) (1997): *Information und Lernen mit Multimedia*. München.
- KEILHACKER, M. (1964): *Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik*. Stuttgart.
- KERSTIENS, L. (1964): Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. In: *Jugend Film Fernsehen* 3. Jg., H. 8, S. 182-198.
- KUBICEK, H./ROLF, A. (1985): *Mikropolis. Mit Computernetzen in die 'Informationsgesellschaft'*. Hamburg.
- MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G. (1997): *Medienpädagogik und Kompetenz. Was bedeutet das in einer Wissensgesellschaft und welche Lernkultur brauchen wir dafür?* In: *Enquete-Kommission Zukunft der Medien* (Hrsg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn.
- merz (= medien + erziehung) (1997): Hefthema: *Kinder und Werbung*. In: *medien + erziehung*, 41. Jg., H. 4.
- NEGT, O./Kluge, A. (1973): *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt/M.
- PALME, H./HEDRICH, A./ANFANG, G. (Hrsg.) (1997): *Hauptsache: Interaktiv. Ein Fall für die Medienpädagogik*. München.
- REICHWEIN, A. (1967): *Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten*. Braunschweig.
- SCHELL, F./SCHORB, B./PALME, H. (Hrsg.) (1995): *Jugend auf der Datenautobahn*. München.
- SCHINDLER, W./BADER, R. (Hrsg.) (1995): *Menschen am Computer. Zur Theorie und Praxis der Computemedienpädagogik in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Hamburg.
- SCHORB, B. (1994): *Bildungsfernsehen*. In: LUDS, P./SCHUMACHER, H./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): *Informations- und Dokumentationssendungen. Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 3. München, S. 203-212.
- SCHORB, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen.
- THEUNERT, H. (1996): *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln*. München.
- THEUNERT, H./LENSSEN, M./SCHORB, B. (1995): *„Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder*. München.
- THEUNERT, H./PESCHER, R./BEST, P./SCHORB, B. (1994): *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern*. Berlin.
- THEUNERT, H./SCHORB, B. (Hrsg.) (1996): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder*. München.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Bernd Schorb, Isartalstr. 24, 80469 München